

Irene Pieper

Literarisch lesen lernen. Zum Erwerb einer Kulturtechnik

0. Auf dem Weg zur Kunst literarischen Lesens

„Es gibt dreierlei Arten Leser: Eine, die ohne Urteil genießt, eine dritte, die ohne zu genießen urteilt, die mittlere, die genießend urteilt und urteilend genießt; diese reproduziert eigentlich ein Kunstwerk aufs neue.“ (J.W. v. Goethe an J.F. Rochlitz, 13.6.1819)¹

In die Mitte seiner dreigliedrigen Typologie stellt Goethe den Leser als Neuschöpfer des Kunstwerks. Dieser entspricht nicht nur einem Ideal von Literaturkritik, sondern wohl auch am ehesten dem Modell-Leser literaturwissenschaftlich orientierter Zielvorstellungen: im besten Sinne kritisch lesend, nämlich ohne die „Lust am Text“ (Anz 1998) und die Freude am Lesen zu verlieren („genießend“), im Leseprozess emotional beteiligt und zugleich mehr oder weniger distanziert reflektierend („urteilend“).

Wenn ich mich im folgenden dem Thema „Literarisch lesen lernen“ zuwende, so steht im Zentrum zunächst nicht das professionelle Lesen, das beispielhaft das Studium der Literaturwissenschaft vermittelt und zum Ziel hat, sondern das literarische Lesen als eine facettenreiche kulturelle Praxis unter der Perspektive des Erwerbs derjenigen Fähigkeiten, die diese Praxis ermöglichen. So wird nicht nur der Goethesche Künstler-Leser hier seinen Platz finden.

Der Titel möchte weniger ein kühnes bis uneinlösbares Programm ankündigen, als vielmehr die Verschränkung deskriptiver und normativer Momente im Feld des literarischen Lesens vorbereiten, die sich wie folgt entfalten lassen:

Es wird davon ausgegangen, dass sich ein spezifischer Modus literarischen Lesens beschreiben lässt, der durch den Gegenstand Literatur bestimmt ist. Literarische Lesefähigkeit wird als Kulturtechnik klassifiziert, wobei an den Begriff der Techné als – zu schulende – Kunst angeknüpft wird. Unter der Perspektive des Erwerbs wird nicht auf genialische Intuition, sondern auf Erlernbarkeit gesetzt. Der Lernprozess wird im Zusammenhang mit dem Prozess des Lesen Lernens betrachtet.

Entsprechend folgt unter (1) der Versuch, die Spezifik literarischen Lesens vom Gegenstand Literatur her einzukreisen. Diese Perspektive reicht aber nicht aus, um ein differenziertes Bild

literarischer Leser- und Könnerschaft zu zeichnen: Emotional-affektive Faktoren sowie die Vielfalt möglicher Lesehaltungen, -erwartungen und -motivationen, die das literarische Lesen prägen, vermag sie nicht hinreichend abzubilden oder zu motivieren. Sie wird daher in den folgenden Abschnitten mit einer stärker am lernenden und lesenden Subjekt orientierten Sicht verbunden:

Teil (2) fragt unter der Überschrift „Literarisches kennen lernen“ danach, wie frühe Begegnungen mit Literatur verlaufen, und wendet eine empirisch-beobachtende Perspektive auf das Phänomen literarischen Lesens an. Spezifischer soll anschließend unter (3) nach dem Lesen Lernen gefragt werden: In welchem Verhältnis steht der Erwerb einer literarischen Rezeptionskompetenz - einer bereichsspezifischen ‚reading literacy‘ - zum Erwerb von Lesekompetenz? Letztere bezeichnet in Anlehnung an den englischen Begriff ‚reading‘ die Fähigkeit, „mit den Prinzipien des deutschen Schriftsystems so umgehen zu können, dass die Generierung einer Textbedeutung möglich bleibt.“² Der letzte Teil (4) wendet sich dem Literarisch lesen Lernen im Kontext der Schule zu.

Die folgende Grafik veranschaulicht den Zusammenhang der Teile: Auf der rechten Seite findet sich die Auffächerung eines Begriffs des Lesens von Literatur. Linksherum wird der Erwerb literaler Fähigkeiten entfaltet. Alle sind auf das Zentrum, den Prozess „Literarisch lesen Lernen“, bezogen. Die Begrifflichkeit soll die Verzahnung gegenstands- und subjektbezogener Momente verdeutlichen. Mit Teil 4 – Literarisch lesen lernen im Kontext der Schule – wird die größte Nähe zur literaturtheoretisch begründeten und systematisierenden Perspektive unter 1 erreicht. Der Lernprozess verläuft freilich nicht als reibungsloses Ineinandergreifen von Zahnrädern, sondern womöglich gegen den Uhrzeigersinn.³

¹ Nibbrig 1983, S. 15.

² Holle, 2003 oder 2004, 22. Holle unterscheidet zwischen dem „Kontinuum ‚bereichsspezifische Ausdifferenzierung‘ und dem Kontinuum ‚Routinisierung basaler Lesefertigkeiten‘“ und betont gleichzeitig, dass „beide Kontinua nicht unabhängig voneinander sind.“ (ebd., 21)

³ Eine andere Erklärung für die Anlage von rechts nach links mag darin liegen, dass die Verfasserin Linkshänderin ist.

2. Literarisches kennen lernen

- Einfachheit vs Komplexität
- Anschlusskommunikation in der „Zone der nächsten Entwicklung“
- Kinderverse
- das Narrative

3. Lesen lernen

literarische und Lesesozialisation
 Schriftspracherwerb
 Routine der Vielleser
 Kognitionspsychologische Modellierung:
 Hierarchiehöhere Prozesse

- globale Kohärenzbildung
- Bildung von Superstrukturen
- Rhetorische Strategien

Entwicklungszusammenhänge:

- Kognitive Entwicklung
- Sprachentwicklung
- Individuation
- Erwerb der Kulturtechnik im soziokulturellen Kontext

Literarisch lesen lernen: Zum Erwerb einer Kulturtechnik

4. Literarisch lesen lernen im Kontext der Schule

Lesemethodik fürs literarische
 Lesen: Hinauflesen
 Intensivierung der Lektüre im kommunikativen Kontext
 Schulisches Lesen als Ende oder Anfang literarischen Lesens?

1. Literatur literarisch lesen

- Autofunktionalität, Verfremdung, Konnotation, Symbolik
- Spielregeln:
 Beherrschen literarischer Konventionen und ihr flexibler Gebrauch



Realitäts-/Fiktionsunterscheidung
 Gattungswissen
 indirekter Sprachgebrauch/
 Polyvalenz
 Komikverstehen
 Empathiefähigkeit
 Perspektivübernahme
 Fähigkeit zum Probe-Handeln
 Moralverstehen
 Fähigkeit zum Genuss
 Einsicht in historische Entwicklung
 Fähigkeit zur Anschluss-kommunikation
 Fähigkeit zur kritischen Verständigung

Literatur

1. Literatur literarisch lesen

Die Bestimmung von Literatur und Nicht-Literatur verweist stets auch auf historisch und kulturell geprägte Konzepte von Poetik, Ästhetik, Dichtung, Literarizität und Fiktionalität. Erst die Säkularisierungsbewegung der Neuzeit ermöglichte in der westlichen Sphäre die Entstehung einer eigenständigen „symbolischen Form“ Literatur resp. Kunst (Ernst Cassirer) gegenüber der Religion.

Innerhalb eines gegebenen kulturellen Kontextes lässt sich bei Anerkennung solcher Perspektivität und Vielfalt immerhin näherungsweise beschreiben, was Literatur ausmachen kann und welche Konventionen den Umgang mit ihr prägen. Solche Konventionen bedingen auch die Wertschätzung, die dem Literarischen nach wie vor häufig entgegengebracht wird.

Aus didaktischer Sicht erscheint es geboten, den Gegenstandsfaktor „literarischer Text“ in Anlehnung an semiotisch-strukturalistische Modelle (Jakobson, Lotman, Eco) zu beschreiben. Diese ermöglichen eine textorientierte Unterscheidung von Literatur und Nicht-Literatur, wie sie für den Kern deutschdidaktischen Arbeitens, nämlich Fragen des Erwerbs und der Vermittlung von Können im Umgang mit Sprache und Literatur systematisch zu bearbeiten (vgl. Ossner 1993), in besonderer Weise hilfreich sind.

Mit dem literatursemiotischen Ansatz von Jürgen Link (Link 1992, 24-27) können vier Dimensionen ins Zentrum gestellt werden, die eine Beschreibung des Literarischen ermöglichen:

- Autofunktionalität: „die Form der Sprache selbst“ herrscht vor. Nicht eine einfache „Bedeutung“ ist zentral, die etwa auf einen pragmatischen Kontext zu beziehen wäre, sondern die Aufmerksamkeit wird gleichsam notwendig auf die sprachliche Form zurückgelenkt. Diese von Jakobson als „poetisch“ bezeichnete Funktion der Sprache manifestiert sich in der Sprachgestalt: in Poesie etwa in Reim, Metrum und verschiedenen rhetorischen Figuren.
- Verfremdung im Sinne der Abweichung von einer automatisierten Folie: „Dabei kann als automatisierte Folie entweder die Alltagssprache als solche, ein Spezialdiskurs oder auch ein bereits existierender literarischer Diskurs dienen“ (Link 1992, 25), so dass hier die gleichen sprachlichen Phänomene wirksam werden können wie bei der autofunktionalen Konstitution von Sprache als Kunst. Der Akzent liegt hier allerdings auf der Abgrenzung vom zu Erwartenden.

- Vorherrschen der Konnotation: Mehrdeutigkeit, ja Rätselhaftigkeit ist nicht die Ausnahme, sondern ein Charakteristikum poetischer Sprache. Im Zentrum steht also nicht die – pragmatische Diskurse bestimmende – Denotation, die klare Bedeutungszuweisungen ermöglichen soll, sondern das Angebot bzw. die Notwendigkeit, die „Maschinerie“ der Interpretation (vgl. Eco) in Gang zu setzen.
- Vorherrschen der Symbolik und entsprechend vielfältiger Verweisungszusammenhänge.

Ästhetischer Sprachgebrauch der Literatur ist demnach durch einen spezifischen Zeichengebrauch gekennzeichnet, der die Aufmerksamkeit auf den Umgang mit der Sprache selbst lenkt: durch Abweichung vom Bekannten und Gewohnten, durch das Uneindeutige, das nach Interpretation verlangt, durch die spezifischen Verweisungszusammenhänge symbolischer Sprache. Hartmut Eggert bezeichnet diese Merkmale als „Durchschnittsmerkmale der Literarizität/Poetizität“ (Eggert 2002, 187). Sie sind ihrerseits kulturell geprägt und institutionell gestützt und bedingen „ein eigenes, ausgegrenztes literarisches Territorium“ (Eggert 2002, 187), das man als ein Spiel mit eigenen Regeln beschreiben kann. Dabei wird das Territorium erst durch das Spiel konstituiert.

Die Spielregeln lassen sich wie folgt differenzieren. Als Grundregel kann gelten:

- das Beherrschen literarischer Konventionen, vor deren Hintergrund die Abweichung als solche „entlarvt“ werden kann, genauer also das Beherrschen literarischer Konventionen und ihre flexible Handhabung

An zentraler Stelle können außerdem benannt werden:

- die Realitäts-/Fiktionsunterscheidung, die für das Verständnis des spezifischen Wirklichkeitsbezugs literarischer Texte zentral ist
- Gattungswissen und Formverstehen
- das Verstehen indirekten Sprachgebrauchs (Symbol, Metapher, Ironie, Satire; Parabel, Gleichnis) im Sinne der Realisation polyvalenter Strukturen und des Operierens mit differenzierten Verweisungszusammenhängen
- das Komikverstehen.

Mit diesen Dimensionen ist aber ein glückender literarischer Lektüreprozess noch nicht hinreichend beschrieben. Stärker auf die imaginative Mitwirkung des lesend konstruierenden, verstrickten, affektiv beteiligten und ethischen Subjekts bezogen sind weitere Teilfähigkeiten:

- die Empathiefähigkeit (Perspektiven und Gefühle nachvollziehen und reflektieren)
- die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (den Standpunkt des/der Anderen – etwa des Erzählers – einnehmen)
- die Fähigkeit zum „Probehandeln“ (einen Handlungsraum in der Vorstellung aufbauen und darin „spielen“)
- das Moralverstehen (z.B. im Sinne der Kenntnis von und Auseinandersetzung mit Normen).

Daneben verdient

- die Fähigkeit zum Genuss

eigens ausgezeichnet zu werden, womit der affektiven Beteiligung der Status einer bloßen Begleiterscheinung genommen ist. Ohne sie ist die imaginative Realisation des Textes und der Antrieb dazu nicht denkbar (vgl. Rosebrock 2003, 169; zum Ganzen Spinner 1993, Abraham 1998, Lypp 1989; Hurrelmann 2002).⁴

Um den Goetheschen Lesekünstler nicht vollends aus den Augen zu verlieren, wären außerdem zu ergänzen:

- die Einsicht in die historische Entwicklung der Literatur und ihrer Konventionen
- die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation, näherhin:
- die Fähigkeit, sich über die spezifische Kommunikationsweise des je spezifischen literarischen Werks kritisch zu verständigen.

Die genannten Fähigkeiten und verfügbaren Wissensbestände, die hier modellhaft unterschieden werden, verweisen darauf, dass es – wie mittlerweile auch allen AbsolventInnen deutscher Gymnasien bekannt ist – keine subjektneutrale Lesart gibt: Mindestens die Vorstellungsbildung bei der Lektüre wird der Bedeutungskonstruktion stets eine individuelle Handschrift geben.

Die Teilmomente literarischer Kompetenz beschreiben einerseits Dimensionen literarischen Lesens im Sinne von Voraussetzungen, andererseits werden sie lesend erworben. Sie haben

⁴ S. auch die differenzierte Definition literarischer Bildung von Maria Lypp: „Unter literarischer Bildung wird die Fähigkeit verstanden, sich der besonderen Kommunikationsweise zu bedienen, die ein literarischer Text bietet; genauer: die Fähigkeit, auf das im Text inszenierte Rollenspiel zwischen Autor und Leser einzugehen, die mit Hilfe der Sprache arrangierte Bilderwelt imaginativ auszugestalten und – ihrem Zeichencharakter entsprechend – einen Bedeutungszusammenhang herzustellen, der an die Erfahrungswelt im Sinne eines Modells probierend angelegt werden kann. Voraussetzung für die Tätigkeit ist die Wahrnehmung der sekundären Strukturiertheit des literarischen Textes. Das heißt, dass anders als bei unmittelbar situativ zu beziehenden

mehr oder weniger deutlich eine normative Schlagseite. Es wird, empirisch gesehen, natürlich auch anders gelesen. Im Sinne einer gegenstandsangemessenen Lektüre hat die Auszeichnung der Beherrschung literarischer Konventionen allerdings ihren guten Sinn. Sie ist vielfach sogar die Voraussetzung für eine genussvolle Lektüre: Wenn ich etwa in Erwartung eines Krimis an Jonathan Franzens *Korrekturen* gerate, muss ich flexibel genug sein, meine Erwartungen möglichst früh zu korrigieren, sonst ist Enttäuschung vorprogrammiert.

Besonders aus dem Bereich der empirischen Literaturwissenschaft und der kognitionswissenschaftlich orientierten Leserpsychologie liegen mittlerweile Untersuchungen vor, die erkennen lassen, dass die Differenziertheit literarischer Kennerschaft nicht zuletzt die Frustrationstoleranz gegenüber dem Unerwarteten bzw. Nicht-Intendierten erhöht, weil sie vielfältige Kontextualisierungen und Perspektiven auf das Gelesene ermöglicht. So hat Corinna Pette rekonstruieren können, wie geübte LeserInnen bei der Lektüre von Javier Marias' *Morgen in der Schlacht denk an mich* ihre Leseerwartungen in der Weise korrigieren konnten, dass sie, statt die Lektüre abubrechen, nicht nur „durchhielten“, sondern auch einen Gewinn aus der Lektüre zogen (Pette 2001). Insofern spricht einiges dafür, der Bildungsidee der Entfaltung interpretatorischer Kompetenzen eine gewisse Berechtigung zuzusprechen.

Dennoch bleibt die Frage, in welcher Differenziertheit die Vertrautheit mit der je spezifischen Kommunikationsweise literarischer Texte plus die Bereitschaft, elaborierte Fähigkeiten bei der Lektüre auch anzuwenden, „notwendige“ Voraussetzung literarischen Lesens ist. Es ist mittlerweile zu einem Topos geworden, dass sich das, was an „Lesen“ in universitären Philologien getrieben wird, von einem doch auch auf „Kennerschaft“ beruhenden außerinstitutionellen Umgang mit Literatur unterscheidet.⁵ Innerhalb der Didaktik wird eine vergleichbare Dichotomie für das durch den Unterricht geprägte Lesen von Schülern und Schülerinnen – Pflicht- und Zwangslektüre – und deren Freizeitlektüre problematisiert. Dabei unterscheiden sich sowohl die Modi des Lesens als auch die Lesestoffe. Die Bedeutung solcher Dichotomien zwischen Schule, Universität und außerinstitutioneller Praxis wird nicht zuletzt darin erkennbar, dass philologische Disziplinen wie auch der Literaturunterricht angesichts einer wachsenden Orientierung an berufsqualifizierender Bildung in Begründungsnot geraten.

Texten, hier ein Standort außerhalb der gewohnheitsmäßig wahrgenommenen und versprachlichten Welt bezogen und das Bild der Wirklichkeit um Möglichkeiten bereichert erblickt werden kann.“ (Lypp 1989, 70).

⁵ Eben diese Unterscheidung hat die Intersektion I des Germanistentages 2004 in Frage gestellt: „Das Thema dieser Intersektion ruft einen Topos im Literatursystem auf: die Diskrepanz zwischen dem, was Leserinnen und Leser an Literatur fasziniert, und dem primären Anliegen der Literaturwissenschaft.“ (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2-3, 2003, 390)

2. Literarisches kennen lernen

Unter einer erwerbsbezogenen Fragestellung verdient bereits die frühe, präliterale Begegnung mit Schrift Beachtung. Angesichts der kulturellen Bedingtheit von Lesekonzepten und -haltungen wie auch der Fähigkeiten und ihres Erwerbs scheint dabei eine die idealtypische Textrezeption übersteigende Perspektive zwingend. Eine solche bietet die Lese- und literarische Sozialisationsforschung, die den „Prozeß der Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Rezeption und Verarbeitung von Texten aller Art“ (Dehn/Payrhuber/ Schulz/Spinner 1999; 568) im Rahmen der Enkulturation untersucht. Zunehmend wird diese Forschung in den Kontext einer breiteren Fragestellung nach der Mediensozialisation eingebettet.

Es ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich, das Bündel von Fähigkeiten, das ich oben skizziert habe, in eine Erwerbskurve zu übertragen. Zu viele Faktoren jenseits eines schematisierenden Entwicklungsstufenmodells würden diesen Versuch wohl auch scheitern lassen (vgl. Rosebrock 2003). Schließlich spielt auch im Feld literarischen Lesens wie bei anderen Lernprozessen die kognitive Entwicklung eine Rolle. Diese verläuft jedoch grundsätzlich nicht situationsabstrakt resp. unabhängig von Sozialisationsbedingungen geschweige denn biologisch resp. nach Entwicklungsstufen, wie anhand zweier zentraler Aspekte aus dem Bündel literarischer Rezeptionsfähigkeiten verdeutlicht werden kann: Die Realitäts-Fiktionsunterscheidung und der Umgang mit Metaphorik stellen kognitive Anforderungen dar, die voll zu bewältigen man Kindern erst ab etwa dem 11. Lebensjahr bzw. jenseits der Grundschule zutraut. Auch unter erwachsenen literaturgewohnten Lesern und Leserinnen finden sich allerdings solche, die über diese Fähigkeiten nicht verfügen.⁶ Umgekehrt können auch jüngere Kinder für bestimmte Metaphern durchaus Verständnis aufbauen (Winner 1988).

Im Bereich des Lesens zeigt sich mit besonderer Deutlichkeit, dass der kompetente Umgang mit Literatur wesentlich vorgeprägt und mitbestimmt wird durch den familiären Kontext. Die Familie gilt als die wichtigste Instanz der Lesesozialisation (Hurrelmann 2004): Wächst das Kind in schriftfreundlichen Umgebungen auf und ist es eingebunden in literarische Kommunikationen im weitesten Sinne, so erwirbt es beiläufig einen großen Teil derjenigen Fähigkeiten, die es im institutionellen Schriftspracherwerb und Deutschunterricht allgemein ausbaut. Es macht literarische Erfahrungen, lange bevor es selber liest.

⁶ Eine Leserin aus dem Sample von Corinna Pette scheint z.B. die Realitäts-/Fiktionsunterscheidung nicht zu beherrschen (Pette 2001; Pette; Charlton 2003).

Die benannten Voraussetzungen weisen auf die Bedeutung sozialer Distinktionen hin: Förderliche Kontexte finden sich vor allem im Bereich höherer sozialer Schichten, so dass bereits im Kindergarten unterschiedlichste Voraussetzungen gegeben sind. Kinder erwerben im familiären Kontext nicht nur Fähigkeiten, sondern auch prägende Einstellungen, z.B. die, dass das Lesen Teil innerfamiliärer Kommunikation ist – oder eben nicht.

Ausgehend von diesen Beobachtungen kann nicht einfach nach geeigneten Lerngegenständen im Umgang mit Literatur geschaut werden, vielmehr müssen Fragestellungen zu Angemessenheit, Komplexität und Potential von Kinder- und Jugendliteratur bzw. den entsprechenden Medien mit solchen ihrer spezifischen Verwendungsweisen korreliert werden: Es gilt – nach dem Prinzip der Passung – das geeignete Medium für die richtige Leserin in der adäquaten Situation zu finden. Vor diesem Hintergrund kommt der oben benannten Anschlusskommunikation – zunächst weniger im Sinne der *Fähigkeit* zur Anschlusskommunikation als vielmehr im Sinne ihrer *Möglichkeit* – erhebliche Bedeutung zu. Aufgrund der engen Verschränkung der genannten Faktoren stellt sich zudem die Erforschung der spezifischen Lernprozesse im Umgang mit Literatur als extrem schwierig dar.

Zwei bedeutsame Formen früher Begegnungen mit dem Literarischen sollen im folgenden thematisiert werden:

2.1. Kinderverse

Eine besondere Rolle im Rahmen früher literarischer Erfahrungen spielen einfache poetische Formen in Gestalt von Kinderversen. Die sprachliche Präsentation wird häufig gekoppelt mit Fingerspielen und anderen Formen körperlicher Beteiligung in Situationen der Zuwendung (Schulz in Dehn u.a. 1999, 607, mit Mattenklott). ‚Himpelchen und Pimpelchen‘, ‚Hoppe, hoppe, Reiter‘, ‚Ehne mehne miste‘ machen Kinder lange vor Beginn des Schulalters mit poetischen Sprachstrukturen und der Spezifik des Zeichengebrauchs spielerisch vertraut. Maria Lypp betont für diesen Erstkontakt mit dem Poetischen den Kontext des Spracherwerbs:

Das Kind muss dabei „eine Vielzahl von Regeln befolgen, die ihm als solche verborgen sind. Um sie herauszufinden, bastelt das Kind mit Sprache, verdreht und vertauscht lustvoll die Wörter und verhält sich sprachschöpferisch in einer quasi dichterischen Weise. In dieser Phase bietet ihm der Kindervers durch das Vorherrschen von Rhythmus und Reim, durch Wiederholungen, Reihungen und eine rituelle Monotonie eine verlockende Möglichkeit an. Aus den materiellen Bestandteilen der Sprache, klanglichen und rhythmischen Elementen, entsteht eine sekundäre Struktur, sozusagen eine zweite Sprache, der sich das Kind begeistert zuwendet, weil sie ihm die Illusion gibt, mit der Sprache schon leicht um-

gehen zu können. Mit dem Kindervers begibt sich das Kind in eine Sphäre, die ihm Regelverhalten ermöglicht, aber zugleich auch Entlastung bietet.“ (Lypp 1989, 72)

Spracherwerb und Literaturerwerb gehen hier Hand in Hand.

2.2 Das Narrative

Die zweite frühe Spur zur Spezifik literarischen Lesens vor dem eigentlichen Lesen, das Narrative, scheint deshalb entscheidend, weil Geschichten „eigene Wirklichkeit“ schaffen und insofern situationsabstrakt und imaginationsfördernd sind (vgl. Dehn in Dehn u.a. 1999, 574). Hier lässt sich eine Verbindung zum kindlichen Fiktionsspiel („Ich wär der Koch/Doktor/König, du der...“) ziehen, innerhalb dessen „eine Art imaginerter Gegen- und Erprobungswelt“ entsteht (Knobloch 2001, 25). Das Narrative begegnet Kindern quasi überall: in den Alltagserzählungen ihrer Umgebungen, aber auch in vielfältigen medialen Formen (Fernsehen, Hörkassetten, Bücher). Dort, wo es in fruchtbare Interaktionen eingebettet ist, kann es seinen Beitrag zum Erwerb narrativer Strukturen leisten und frühe Erfahrungen mit Literatur ermöglichen. Geschichten können zur Folie eigener Ängste und Wünsche werden (vgl. Dehn in Dehn u.a. 1999, 574). Empirische Untersuchungen weisen auf eine besondere Affinität der Kinder zum Phantastischen hin.

Geschichten bleiben sicherlich zentrales Medium des Erwerbs literarischer Rezeptionskompetenz: Quasi jedes Komplexitätsniveau ist narrativ auffindbar. Die Kinder- und Jugendliteratur bietet hier Stoff in Fülle und kann als Curriculum auf dem Weg zu immer elaborierteren Fähigkeiten genutzt werden. Im Sinne des „Hinauflesens“ im Reich der Literatur ist dabei die je spezifische Schwierigkeit von Texten zu beachten. Maria Lypp hat in diesem Sinn eine poetologische Bestimmung von „Einfachheit“ vorgenommen, die das Augenmerk insbesondere darauf richtet, dass Literarizität markiert und Abweichungen von vertrauten Schemata ausgewiesen werden. In diesem Sinn ist der Kindervers poetologisch gesprochen „einfach“. Zu den Textstrategien der Kinderliteratur gehören darüber hinaus adressatengerechte Rezeptionsanweisungen. In Forschungen zur Kinder- und Jugendliteratur ist deren spezifischer Adressatenbezug auch immer wieder herausgestellt worden (Lypp 1989; Ewers 2000).

An der Problematik des Realismus soll die Unterscheidung von poetologischer Einfachheit und Komplexität verdeutlicht werden: In realistischen Texten ist das literarische Territorium nicht so deutlich gekennzeichnet wie im Phantastischen oder im Märchen. Der Anschluss an die Erfahrungswelt des Kindes, das seine Probleme wiederfinden soll, kann unter diesem Gesichtspunkt die Komplexität des Erzählens für Kinder erhöhen. Maria Lypp formuliert: „Die Kunst, die den Eindruck der Nichtkunst hervorruft, verbirgt sich. Dieses scheinbare Fehlen poetischer Vorschriften stellt das Kind vor höhere Anforderungen als der begrenzte Satz materieller Regeln z.B. eines Märchens“ (Lypp 1989, 72). In spezifischer Weise kann der kin-

derliterarische Text die Problematik entschärfen und zur Erweiterung des Repertoires beitragen. Ein Beispiel ist der Anfang von Collodis *Pinocchio*: „Es war einmal --- ‚ein König’! werden sofort meine kleinen Leser rufen. Nein Kinder, dieses Mal habt ihr es nicht geraten. Es war einmal ein Stück Holz.“

Wer hier ein Märchen erwartet wird frühzeitig korrigiert und auf eine Erzählung vorbereitet, die sich zumindest *auch* im Alltäglichen bewegt: ein Stück Holz wird als ihr Zentrum angekündigt (Lypp 1989, 73). Der Erzähler nimmt das Kind quasi bei der Hand: ‚Du weißt,’ so ließe sich seine Stimme übersetzen, ‚wie ein Märchen anfängt. Meine Geschichte ist anders und ähnlich zugleich!’ Die Hilfestellung, die die kindliche Idealleserin oder –hörerIn von dieser Instanz erhält, bildet die strukturelle Analogie zur Unterstützung durch kompetente Andere, die Kinder in dichten kommunikativen Situationen erfahren: Dialogisch eingebettet wird das Lese- bzw- Vorleseerlebnis intensiviert. Zugleich kann sich die Rezeption in Feldern bewegen, die über dasjenige, was das Kind auf sich gestellt zu leisten in der Lage wäre, mithin über den eigentlichen Entwicklungsstand des Kindes hinaus gehen und die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij) beschreiten. Damit bietet der anschlusskommunikative Kontext die Voraussetzungen für einen Erwerbsprozess, der selbstgesteuert (noch) nicht funktioniert. In ihrer Studie zum Vorlesen bei Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter beobachtete Petra Wieler, wie vorlesende Eltern die Kinder dabei unterstützen, Geschichten zu eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und sich Welten, die nicht der unmittelbaren Umgebung entsprechen, zu vergegenwärtigen (Wieler 1997). Hier wird der Weg zu Perspektivübernahme, Empathiefähigkeit und Probehandeln beschritten. Wieler kann dies unter anderem mit folgendem Beispiel zeigen:

Die Mutter liest den vierjährigen Zwillingen, zwei Mädchen, das Bilderbuch *Oh, wie schön ist Panama* von Janosch vor, in dem sich Bär und Tiger auf Entdeckungsreise begeben:

M: Es war einmal ein kleiner Bär, ein kleiner Tiger, die lebten unten am Fluss. [...] ‚Uns geht es gut’, sagte der kleine Tiger, ‚denn wir haben *alles, was das Herz begehrt*.’

K: Was mag die *debb* gerne?

M: Der sitzt da schön auf dem Schaukelstuhl, ganz gemütlich... ‚Der kleine Bär ... kochte jeden Tag das Essen; *denn er war ein guter Koch*.’

K: Der mag gerne Fische [...] –

M: ‚Bald fing es auch noch an zu regnen, und das Wasser tropfte vom *Himmel*.’

K: *Oh je!*

M: ‚Abends baute der kleine Bär aus zwei Blechtonnen eine Regenhütte. Sie zündeten ein *Feuer an und wärmten sich*.’

K: Wie *ehm*, das regnet wie *draußen*.

M: Ja, genau, wie's heute hier regnet, ne? (Wieler 1997, 59f.).]

So wird in teilweise geradezu alltäglichen familiären Interaktionszusammenhängen der Erwerb von Fähigkeiten im Umgang mit Literatur gestützt und daneben eine literarische Praxis etabliert. Allerdings handelt es sich hier um schichtspezifische Muster, die sich in schriftfernen Kontexten kaum vorfinden lassen (vgl. Pieper, Rosebrock, Volz, Wirthwein 2004).

3. Lesen lernen

Spätestens ab dem Schulalter ist der Erwerb von Fähigkeiten literarischen Lesens mit dem Erwerb der allgemeinen Lesefähigkeit verknüpft. Die Anforderungen im Bereich eigenen Lesens betreffen nun den Schriftspracherwerb. Literatur kommt einerseits als ‚Lesematerial‘ in Frage, in kleinen Portionen und vom Schriftbild her adäquat aufbereitet, andererseits als Quelle für den Erwerb von Sprachbewusstheit. Auf die Bedeutung des Kinderverses habe ich bereits hingewiesen. Über Literatur zu mehr oder weniger großen Teilen geschieht aber auch die Einweisung in den Bereich des Schriftlichen im allgemeineren Sinne. Lesedidaktisch kann insbesondere die poetische Struktur, die die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form lenkt, fruchtbar gemacht werden (vgl. Gross 1994).

Für den Literaturerwerb idealtypischer, gleichwohl empirischer Leser und Leserinnen ist die Phase, in der Lesen nicht mehr primär als mühevollen Arbeit erlebt wird, von großer Bedeutung. Das sollte bei einem relativ ungestörten Erwerbsverlauf etwa in der 3. Klasse der Fall sein. Vielleiter und -leserinnen, die zum ‚Verschlingen‘ kleinerer und größerer Bände übergehen, tauchen förmlich in eigene Lesewelten ab. Die Belege dafür, wie intensiv solche Leseerlebnisse auch von Erwachsenen erinnert, allerdings auch oft primär oder ausschließlich mit dieser bestimmten Lese-phase verbunden werden, sind Legion. Zwei Äußerungen von Studentinnen des Grundstudiums möchte ich zitieren:

„Jetzt liegt diese Zeit ja doch schon eine ganze Weile zurück, aber ich weiß noch genau, dass es jedes Mal das Versinken in eine andere Welt war, was mich so faszinierte und fesselte. Ich lebte in meinen Büchern und wollte gar nicht aufhören zu lesen, wollte nicht raus aus den Geschichten.“ (Studentin, Einführung in die Literaturdidaktik, JWGU, SoSe 2001)

„Im Alter von etwa 10-12 Jahren hatte ich eine sehr intensive Lese-phase. An mein Leseverhalten vor dieser Zeit kann ich mich nicht erinnern. Zu dieser Zeit befasste ich mich mit typischer „Mädchenliteratur“, d.h. Internatsromane und Ballett-, Tanzerzählungen, wie z.B. „Dolly“ (Bd. 1-15) sowie „Hanni und Nanni“ und „Anna“ [...] Auffällig ist, dass ich zu dieser Zeit einfach gerne gelesen habe. Ich musste mich nie zum Lesen zwingen. Heute lese ich teilweise einfach nur deshalb, weil ich weiß, dass ich mich nach dem Akt des Lesens besser, d.h. intellektueller fühle und mich die Vorstellung beflügelt, zu diesem Tag dann nicht versagt, sondern etwas erreicht zu haben. Etwas, das gesellschaftliches Ansehen

genießt, nämlich gelesen zu haben. Natürlich finde ich die Bücher, die ich mir heute zum Lesen vornehme, auch interessant, doch ich kann mich nicht daran erinnern, als junges Mädchen diesen Gedanken beim Lesen gehabt zu haben. Ich würde mir also wünschen, dass ich wieder mit dieser unbekannten Freude lesen könnte.“ (Studentin, Einführung in die Literaturdidaktik, JWGU, SoSe 2001)

Die Bedeutung des Versinkens in die Lektüre, eine emotional sehr positiv konnotierte Erfahrung, wird gegenwärtig hoch gehandelt: angesichts des Medienwandels gilt sie als ein Spezifikum literarischer Lektüre (vgl. Schreier/Rupp 2002).

Es fällt nicht schwer sich vorzustellen, dass VielleserInnen wie die zitierten quasi automatisch zu routinierten LeserInnen werden, die auch die von der kognitionspsychologischen Leseforschung ausgezeichneten hierarchiehöheren kognitiven Prozesse potentiell besser beherrschen: Diese betreffen die globale Kohärenzherstellung, die es ermöglicht umfangreichere Texte in Sinnerstellungsprozessen zu rekonstruieren (vgl. Richter/Christmann 2002, 31). Beiläufig eignen sich solche Leser und Leserinnen ein mehr oder weniger großes Repertoire im Bereich des Genrewissens wie literarischer Konventionen allgemein an. Insofern könnten sie bei zwei weiteren von der Kognitionspsychologie ausgezeichneten hierarchiehöheren Prozessen durchaus im Vorteil sein: der Bildung von Superstrukturen einerseits und dem Erkennen rhetorischer Strategien andererseits. Beide lassen sich auf den Bereich literarischer Konventionen abbilden:

„Superstrukturen beschreiben im Sinne eines Rasters oder abstrakten Schemas (...) die globale Ordnung von Texten, die eine spezifische, konventionalisierte Struktur haben wie beispielsweise Erzähltexte, Forschungsberichte, argumentative Texte, Werbetexte oder Gesetzestexte.“ (Richter/Christmann 2002; 33) Ihre Verwendung hängt entschieden von Vorwissen und Motivationen ab (ebd.).

Zu den rhetorischen Strategien ist all das zu zählen, was literaturwissenschaftlich unter den Stichworten Stilistik / Rhetorik erwartet wird.

Ein Kurzschluss zwischen Freude am Lesen, lesesüchtiger Vielleserschaft und elaborierten literarischen Lesefähigkeiten wie Lesefähigkeiten allgemein ist allerdings problematisch. Letztlich ist zwischen dem Sich-Verabschieden in eine phantastische Welt und der Entwicklung einer Idee von Fiktionalität zu unterscheiden. Wer Fähigkeit und Bereitschaft zu erstem mitbringt verfügt damit noch nicht über jene Bewusstheit, die einer differenzierten Fähigkeit zur Realitäts-/Fiktionsunterscheidung entspricht.

Besonders seit der PISA-Studie gilt der dezidierten Entwicklung von Lesekompetenz verstärkte Aufmerksamkeit. Von daher werden auch Konzepte hinterfragt, die *allein* auf der

Ebene der Freude zum Buch und einer aufgeschlossenen Haltung gegenüber Schriftmedien ansetzen, um die entsprechenden Fähigkeiten zu schulen. Vielmehr wird gegenwärtig an der Optimierung von Lesestrategietrainings gearbeitet, die Lernenden ein Repertoire von Lesemethoden verfügbar machen sollen, damit sie Schriftmedien für verschiedene Ziele einsetzen können.⁷ Mit Rücksicht auf die Zielsetzungen entsprechender Lehrgänge, die Wert auf die Verfügbarkeit und bewusste Anwendung spezifischer Methoden legen, lässt sich letztlich auch eine differenzierende literarische Lesemethodik plausibilisieren. Diese allerdings müsste – im Unterschied zu einigen Modellbildungen lesepsychologischer Provenienz – dem Textfaktor erheblich größere Aufmerksamkeit widmen.

4. Literarisch lesen lernen im Kontext der Schule

Literarisches Lesen einzuüben wie die ertragreiche Nutzung eines mehr oder weniger komplexen Informationstextes befremdet, denn literarisches Lesen, so ist oben ausgeführt worden, hat es an zentraler Stelle mit Abweichungen zu tun, das Reich der Kunst ist groß und unerschöpflich, Interpretationen sind vielfältig und subjektabhängig. Trainings lassen eher an ‚Schema F.‘ als an die Muse denken. Die Idee – weniger im Sinne des Trainings, als im Sinne eines Lehrgangs – hat dennoch auch ihren Charme. Lehrgänge müssten wie in anderen Lernfeldern auch vom Einfachen zum Komplexen gestaltet werden, wobei die Komplexität an jedem einzelnen Text und eigentlich für jeden einzelnen Lerner zu modellieren wäre. Das heißt nicht, dass jeder Text, einmal für gut befunden, erschöpfend zu bearbeiten wäre, um maximalen Ertrag zu erreichen. Eher bedeutet es eine Unterstützung bei Vergegenwärtigungsprozessen in struktureller Analogie zu dem, was kundige Eltern mit ihren jungen Kindern tun. Dann lässt sich mit Metaphorik und Fiktionalität – zentrale Merkmale des Literarischen – auch dann etwas anfangen, wenn noch keine elaborierten Konzepte verfügbar sind. Die Didaktik betont daher gegenwärtig vielfach die Notwendigkeit, den imaginativen Einstieg in die Lektüre zu fördern, und hat dabei nicht nur Unterhaltung und Genuss zum Ziel: Eine Förderung der Vorstellungskraft im Sinne des Nacherlebens, Weiterdenkens und In-Beziehung-Setzens zu eigenen Erfahrungen – Empathiefähigkeit / Perspektivübernahme / Probehandeln – könnte sukzessive zu einem differenzierteren Verständnis von Fiktionalität aufgebaut werden, etwa indem die Wirklichkeit des Textes mehr und mehr als eine eigene, dennoch in Bezug zur eigenen stehende Welt gesehen werden könnte (so Hurrelmann 1982, 332). Die

⁷ Im wesentlichen fallen unter diese Strategien: Überschriften beachten; Elaborieren des allgemeinen Vorwissens; Satz- und Wortbedeutung aus dem Kontext erschließen; Unterstreichen wichtiger Stellen: Schlüsselwörter; Konnektoren im Text beachten (z.B. Zwischenüberschriften); Notizen machen, Zusammenfassungen erstellen.

Thematisierung der Lektüre stellt eine zentrale Möglichkeit der Intensivierung des Lesens und der aktiven Aneignung eben jener Flexibilität dar, über die kompetente Leser und Leserinnen verfügen. So lässt sich in Anschlusskommunikationen das, was vermeintlich beiläufig erfolgt, in den Bereich bewusster und verfügbarer Wissensbestände und Handlungsmöglichkeiten verlagern und entwickeln. Die Anschlusskommunikation wird so zum integralen Bestandteil des Verstehensprozesses.

Literarisches Lesen als Gegenstand der Reflexion bietet besondere Möglichkeiten, denn es „deckt die den Leseprozess vorantreibenden kognitiven Strategien auf und funktionalisiert sie durch Umfunktionieren: ihr Scheitern ist der Erfolg des Textes.“ (Gross 1994, 29) Insofern trägt es zur Entautomatisierung von Lesestrategien bei, die so zu bewusstem Handwerkszeug werden können.

Ist das literarische Lesen dann vor allem „Arbeit“ und „Anstrengung“? Ich denke nicht. Das Unerwartete erwarten zu dürfen gehört wohl zum Spiel der Literatur und bereitet Vergnügen zumindest dann, wenn es nicht zur halt- und rahmenlosen Anforderung wird, sondern in angemessenem Verhältnis zum Vertrauten steht. Der Reiz läge dann im Pendeln zwischen Wiedererkennen und Entdecken.

Eine Nachbemerkung

Vielfach wird die Rolle der Institution Schule in Hinblick auf das literarische Lesen kritisch gesehen. Geradezu ein Topos ist die Rede vom jungen Mann, dem der Deutschunterricht das Lesen ausgetrieben hat, insbesondere durch den permanenten Interpretationszwang im Sinne eines „Was will uns der Autor damit sagen?“.

Diesem Einwand, der sich zur prinzipiellen Anfrage an das Literarische in der Institution ausweiten lässt, sollte mit der zentralen Rolle von Kindergarten, Vorschule und Schule für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die nicht in einem lesefördernden Umfeld aufwachsen, möglicherweise nicht deutscher Muttersprache sind und von der kulturellen Praxis Lesen weitgehend abgeschnitten aufwachsen, begegnet werden. Freilich wird die Schule dieser Rolle oft nicht gerecht, zumal der Deutschunterricht offensichtlich implizit immer noch häufig von einer Automatisierung der Lesefähigkeit außerhalb seiner selbst ausgeht. In Hauptschulen wird dann meist hilflos das Größte im Bereich von Rechtschreibung und Grammatik zu erledigen versucht und die Literatur aus der eigentlichen Arbeit ausgeklammert.

So lässt sich durchaus etwas über den Nicht-Erwerb literarischer Lesefähigkeiten sagen: Wer nicht einigermaßen sicher und flüssig liest findet in der Regel keinen Zugang zu Schriftmedien und wohl auch nicht zum Literarischen. Wer das Lesen, zumal das literarische darüber hinaus lediglich als Kulturtechnik der „anderen“ im Sinne anderer sozialer Milieus resp. gesellschaftlicher Kontexte kennen lernt erwirbt eben diese Technik selbst mit Mühen, unvollendet oder gar nicht. Die Ausnahmeerscheinungen unseres Forschungsprojekts zum Lese- und Mediennutzungsverhalten von Frankfurter Hauptschulabsolventinnen sind zwei Frauen – beide mit Migrationshintergrund –, die erst in der Sekundarstufe I auch das literarische Lesen für sich entdecken (Pieper et al. 2004). Den Kontext ihrer Bemühungen bietet das Bestreben, im Zuwanderungsland eigene Perspektiven zu entwickeln. In diesem Rahmen eignen sich die jungen Frauen auch eine neue Haltung gegenüber der kulturellen Praxis Lesen an, die über Anschlusskommunikationen mit Lehrerinnen, dem Partner und einer Freundin gestützt wird und eine Basis zum Erwerb literarischer Rezeptionsfähigkeiten bietet. Tuba hat in ein paar Nächten in der Weihnachtspause Tolkiens *Der Kleine Hobbit* verschlungen. „Ich war genau drinne“, formuliert die Kurdin, die im Alter von 12 Jahren nach Deutschland flüchtete und in ihrer Heimat wenig mit Lesen in Berührung gekommen war. Als nächstes wolle sie sich *Der Herr der Ringe* vornehmen. Zwischendurch versucht sie sich an *Sophies Welt* und streitet mit ihrem Bruder über *Theos Reise*. Mag sein, sie ist auf dem Weg zur Goetheschen Lesekünstlerin...

Literatur:

- Anz, Thomas (1998): Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München: Beck.
- Dehn, Mechthild; Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun & Spinner, Kaspar H. (1999): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Bodo Franzmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur Verlag. S. 568-631.
- Eco, Umberto (1985): Semiotik und Philosophie der Sprache. Übersetzt von Christiane Trabant-Rommel und Jürgen Trabant. München: Wilhelm Fink.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: N. Groeben/ B. Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (Lesesozialisation und Medien). Weinheim, München: Juventa. 186-194.
- Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München: Wilhelm Fink.
- Gold, Andreas et al. (2004): Wir werden Textdetektive. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (in zwei Teilen: Arbeitsheft und Lehrermanual).
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick (Lesesozialisation und Medien). Weinheim, München: Juventa.
- Gross, Sabine (1994): Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Lese-prozeß. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Holle, Karl (2004): Prävention von Leseschwierigkeiten oder wieso das Lesenlernen nicht nur ein grundschuldidaktisches Problem ist. In: M. Kämper-van den Boogaart (Hg.): Deutschunterricht nach PISA: Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt/M., Berlin u.a.. 13-35.
- Hurrelmann, Bettina (1982): Kinderliteratur im sozialen Kontext. Eine Rezeptionsanalyse am Beispiel schulischer Literaturvermittlung (Jugendliteratur heute). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: N. Groeben / B. Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick (Lesesozialisation und Medien). Weinheim, München: Juventa. 169-201.
- Knobloch, Clemens (2001): „Kritische Kontexte“ in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. München: KoPäd, 11-30.
- Link, Jürgen (1992): Literatursemiotik. In: H. Brackert/J. Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: rowohlt. 15-29.
- Lypp, Maria (1989): Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Peter Conrady (Hrsg.): Literatur-Erwerb: Kinder lesen Texte und Bilder (Jugend und Medien; 17). Frankfurt am Main: dipa-Verlag. 70-79.
- Nibbrig, Christiaan L. Haart (1993): Warum lesen? Ein Spielzeug zum Lesen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg. 186-199.
- Pette, Corinna (2001): Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes (Lesesozialisation und Medien). Weinheim, Basel: Juventa.
- Pette, Corinna; Charlton, Michael (2002): Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In: Groeben/Hurrelmann: Lesekompetenz (s.o.). 195-214.

- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Volz, Steffen; Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen (Reihe Lesesozialisation und Medien). Weinheim, München: Juventa.
- Richter, Tobias; Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben/Hurrelmann: Lesekompetenz (s.o.). 25-58.
- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Lesförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Michael Kämper van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. 153-174.
- Rosebrock, Cornelia (2001): Schritte des Literaturerwerbs. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 10/2001. 35-62.
- Schreier, Margrit; Rupp, Gerhard (2002): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Groeben/Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz (s.o.), 251-274.
- Spinner, Kaspar (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Donauwörth: Auer. 55-64.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen (Lesesozialisation und Medien). Weinheim: Juventa.
- Winner, Ellen (1988): The point of words. Children's understanding of metaphor and irony. Cambridge/Mass.: Harvard UP.